PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 3 5 LUTEGO 1928 ROK VII

SŁÓW KILKA W DRAŻLIWEJ SPRAWIE.

Protekcja. Wyraz to w Polsce znany i powszechnie znienawidzony. Mamy go na myśli, gdy ktoś, chcąc osiągnąć jakieś stanowisko, otrzymuje je nie drogą uczciwej konkurencji, lecz przez tak zwane „poparcie“ pewnych osób, mających pewien wpływ na obsadzenie tego stanowiska. Ciśnie się ten wyraz na usta, gdy przy obsadzaniu jakichkolwiek posad, z pośród licznych rzesz reflektantów otrzymują je osoby o kwalifikacjach niekoniecznie najwyższych, poza plecami których stoi potentat — czy to w znaczeniu materjalnem czy moralnem.

Na czem polega zasadnicze zło tego rodzaju załatwiania sprawy? Zło tkwi w tem, że do najbardziej odpowiedzialnych stanowisk dochodzą drogą protekcji ludzie bez najmniejszych kwalifikacyj moralnych i zawodowych, ludzie, których określa się jednem słowem: „zero“. Stąd nieobliczalne w skutkach, bezkrytyczne manewrowanie w miejsce uczciwego urzędowania.

„Ciocia protekcja“, jak się ją popularnie nazywa, daje się zauważyć w wszelkich dziedzinach naszego życia państwowego. Widzimy ją i w szkolnictwie. Znane są wypadki obsadzania stanowisk kierowniczych niby drogą konkursu, poza którym kryje się protekcja. Znamy przykłady, świadczące o tem, że lepsze posady nauczycielskie obsadzane są drogą protekcji.

Jest to bezwątpienia zło — zło, panoszące się bezkarnie od chwili powstania państwowości naszej, którego początku moglibyśmy śmiało doszukiwać się w czasach niewoli.

Złu temu musimy wypowiedzieć nieubłaganą walkę, ponieważ na bagnistym gruncie protekcji wyrasta brak wiary w najświętsze poczynania czynników państwowo-twórczych, szerzy się demoralizacja i zanika wzajemne zaufanie.

Walka ta jest niesłychanie trudna. Trudna ze względu na pewną cechę moralną znacznego odłamu naszego nauczycielstwa, cechę, stojącą w bliskim związku z osławioną protekcją.

Cechą tą jest pewien charakterystyczny, właściwy znacznej części nauczycielstwa, serwilizm. Serwilizm ów — to pierwszy stopień protekcji. Różnica polega na tem, że gdy przy protekcji musi być osoba trzecia, w wypadkach, gdy rolę gra serwilizm — osoba trzecia jest zbyteczna, zastępuje ją pewnego rodzaju nadskakiwanie, wyszukana uprzejmość, odpowiednio ułożona mina, gadatliwość itd.

Nauczyciel „tknięty" służalczością, będzie zawsze o sobie dobrze mówił, będzie się umiejętnie chwalił, będzie się starał przypodobać swojemu przełożonemu przy pomocy różnych sztuczek. Jedną z takich sztuczek, którą możemy zaobserwować na każdym kroku, jest możliwie częste odwiedzanie przełożonego i radzenie się go w najbłahszych nawet sprawach, w tej nadziei, iż przełożony poczyta to za dowód zainteresowania sprawami ogólno-szkolnemi, czy społecznemi.

Samą cechą, charakteryzującą służalczość, jest niezwykły spryt w odgadywaniu upodobań przełożonego. Inspektor szkolny lubi kwiaty, strojące okna klasy — bardzo prędko te kwiaty na oknach się znajdą, chociażby sam nauczyciel był przeciwnego zdania. Inspektor nie lubi kwiatów — w tej chwili się je sprząta, chociażby on nawet tego nie żądał. Inspektor lubi wiedzieć ze wszystkiemi szczegółami, co się dzieje w szkole, co robi nauczycielstwo po skończonej pracy — nauczyciel serwilista donosi mu to, nie dbając o to, że (może nienaumyślnie) szkodzi tem swoim kolegom. Przykłady może zbyt jaskrawe, ale doskonale charakteryzujące służalczość.

Najnieuczciwszą rzeczą, która zawsze towarzyszy służalczości, jest poniżanie swoich kolegów. Sam fakt, że ktoś siebie wywyższa, już sprawia, że inni są przez to poniżeni. A cóż dopiero powiedzieć o takim nauczycielu, który celowo szkodzi innym? Bo niestety są i tacy. Nauczyciel serwilista, znalazłszy się w gabinecie inspektora, pragnąc z nim po przyjacielsku pogawędzić, nawet się nie obejrzy, jak rozmowa odbiegnie od tematów poważnych i potoczy się po gruncie osobistych spraw tego czy owego kolegi. Żeby chociaż ta rozmowa była bezstronna. Zawsze tu jednak główną rolę grać będą sympatje czy antypatje.

I dziwna rzecz: nauczyciel, który ma w powierzone sobie duszyczki wszczepiać umiłowanie Prawdy, Dobra i Piękna — sam grzeszy aż takim brakiem poczucia etycznego!

Nie można powiedzieć, żeby każdy nauczyciel, hołdujący serwilizmowi, był niepożyteczny, pracował nieprodukcyjnie. Owszem wśród służalców można znaleźć nawet ludzi szczerze pracujących. Jest jednak maleńka różnica pomiędzy pracą nauczyciela-służalca a nauczyciela-ideowca. Różnica maleńka, która w gruncie rzeczy stanowi o wartości wykonanej pracy. Różnica ta polega na tem, że służalec całą swą energję zużywa po to, ażeby się przypodobać, ażeby o nim dobrze mówiono, żeby się wywyższyć. Nauczyciel ideowiec zaś, przeciwnie — pracuje dlatego, że lubi tę pracę, obojętna zaś dlań jest opinja ludzka. Ta różnica w celach nie może pozostać bez wpływu na duszę młodzieży. Praca człowieka chociażby najszlachetniejsza niewiele jest warta, gdy jej nie przyświeca cel szlachetny. Ona może być produktywna, jednak wartość jej ze stanowiska moralnego jest bardzo problematyczna. Dzisiaj, niestety, całą uwagę zwracamy na skutki jakiejś roboty i to skutki podpadające pod zmysły — zupełnie zaś nie wchodzimy w pobudki tej roboty.

Wracając do tematu, musimy jeszcze podkreślić tę niesłychanie szkodliwą pod względem moralnym cechę, właściwą każdemu służalcy, jaką jest poniewieranie, poniżanie słabszych, niższych od siebie. Z jednej strony służalec jest niezwykle uniżony wobec swego przełożonego, z drugiej — staje się niesłychanie butny i pewny siebie wobec swoich podwładnych. Często dają się słyszeć narzekania na kierowników szkół z powodu złego traktowania podwładnego sobie grona. O ile tylko narzekania te są słuszne, musimy bezwarunkowo przyczyny szukać w służalczości danego kierownika. To płaszczenie się przed wyższymi i równoczesne pogardzanie niższymi jest, śmiem powiedzieć, bodaj czy nie najbardziej godną potępienia cechą, właściwą, niestety, wielu osobom stanu nauczycielskiego. Cecha ta wyrosła do niebywałych rozmiarów na gruncie wojskowości.

W wielu szkołach grona nauczycielskie nie żyją z sobą w zgodzie. Ciągłe nieporozumienia i niesnaski zatruwają życie wielu osobom. Gdybyśmy zadali sobie trud i chcieli zbadać przyczynę tych

nieporozumień, bezwarunkowo doszlibyśmy, że winę ponosi tu służalczość jednego, czy też kilku kolegów czy koleżanek.

Widzimy z tego, co wyżej było powiedziane, że serwilizm obok tej ujemnej cechy, jaką jest zapoznanie swej godności, posiada jeszcze charakter rozkładowy, wprowadza w stosunki ludzkie pewnego rodzaju anarchję. Na zakończenie chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na rozróżnianie dwóch pojęć: służalczość i służbistość. Służbista niekoniecznie musi być służalcem. Służbista jest to człowiek, wykonywujący bez zarzutu swoje obowiązki służbowe, podczas gdy służalec obowiązki te niekoniecznie wykonywa, wykonywa tylko te, których niewykonanie zaszkodziłoby jego karjerze życiowej. Wychodząc z tego założenia, musimy dojść do wniosku, że każdy nauczyciel powinien być służbistą, ale jednocześnie powinien jak ognia strzec się służalczości.

Ojrzanów. Wacław Turos.

ZBOCZENIE MOWY U DZIECI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

II.

Jeżeli szkoła niema stać się, jak dotychczas, bezradną w tak ważnej kwestji dydaktycznej i wychowawczej, to pierwszą powinnością będzie umożliwić nauczycielstwu, a raczej wymagać od nauczycieli dostatecznego zaznajomienia się z temi chorobami i z fizjologją mowy. Niestety seminarja nauczycielskie w dotychczasowej organizacji, pozwalają na zajmowanie się uczniów psychologją i fizjologją dzieci normalnych w niedostatecznej mierze; na studjum psychologji dzieci anormalnych niema wogóle miejsca lub bardzo mało. Prawdą jest, że idjoci należą do osobnych zakładów i nauczyciel niema takich w szkole. Chodzi jednak o to, żeby oddzielić tych, którzy posiadają wady fizjologiczne lub niedomagania psychiczne, a mogą stać się idjotami przez niefachowe traktowanie, od takich, którzy wobec zboczeń mowy wystawieni są na wyśmiewisko, tracąc wszelkie poczucie swojej wartości. Brak zasadniczych wiadomości z tej dziedziny u nauczycieli szkół powszechnych może bardzo często być przyczyną nieszczęścia dziecka, chociaż bez ich winy. To, co mnie się zdarzyło na jednej hospitacji w szkole jednoklasowej, że nauczyciel nazwał

z siedmiorga dzieci trzech chłopców idjotami, może się i gdzieindziej zdarzyć. Według ustawy województwa śląskiego należą dzieci głuchonieme i idjoci od 8 roku życia do specjalnych zakładów.

Prawie we wszystkich państwach europejskich napotykamy na te same braki; może Austrja jak dotąd w kierunku specjalnych szkół dla t. zw. dzieci o trzech lub czterech zmysłach najwięcej uczyniła. Szkoła powszechna ma jednak dzieci według możliwości u siebie zatrzymać i tylko w ostateczności zupełnie niezdolnych do wspólnej nauki odesłać do osobnych zakładów. W tym celu uważam za niezbędne, żeby kandydaci stanu nauczycielskiego mieli sposobność zaznajomić się gruntownie z własnościami najczęściej spotykanych zboczeń mowy, jak jąkaniem, bełkotaniem, sypleniem itd. i to na osobnych kursach dla leczenia dzieci nierozwiniętych. Takie kursy powinny być obowiązkowe, ponieważ każdy nauczyciel spotyka się w praktyce z takiemi dziećmi. Dla kształcących się nauczycieli odbywałyby się te lekcje w seminarjach, jako uzupełnienie nauki psychologji i fizjologji w obecnych ramach; dla nauczycieli zaś należałoby urządzać osobne kursy, czy już to przy seminarjach lub innych uczelniach, gdzie kursiści będą mieli sposobność do badania anomaljów. Początki takich kursów znajdujemy już w innych państwach np. w Wiedniu, Heidelbergu przy klinice psychjatrycznej. Prócz stałych kursów odbywają się perjodyczne, jak w Berlinie pod kierownictwem Alberta Gutzmanna, dyrektora tamtejszego zakładu dla głuchoniemych, we Wiedniu, gdzie dzięki wysiłkom prof. Berquanda z Paryża założono kursy dla jąkałów z tym wynikiem, że po stosunkowo krótkim czasie udało się wyleczyć nawet ciężkie wypadki jąkania się. Wielka część nauczycielstwa austrjackiego brała udział w tych kursach i można przypuszczać, że i Polska z objęciem b. Galicji otrzymała choćby tylko kilku posiadających dostateczne wiadomości z tej dziedziny.

Jak przy każdej chorobie, tak też i tu najważniejsze będzie działać profilaktycznie, ponieważ zapobiegać jest łatwiej niż leczyć. Zobowiązuje to nauczyciela od początku do zwracania uwagi na ewentualne anomalja w wymowie dzieci, ażeby móc zawczasu przeciwdziałać względnie udzielić rodzicom odpowiednich wskazówek.

Ponieważ zdarza się, że dzieci, wstępując do szkoły, wykazują ciężkie niedomagania mowy, z powodu których zostają o rok a nawet dwa lata później przyjmowane do szkoły, byłoby na miejscu, urządzić dla nich osobne klasy na wzór ochronek dla dzieci w wieku przedszkolnym. W takich klasach byłaby sposobność do leczenia pedagogicznego pod nadzorem nauczycieli należycie do tego przygotowanych. W ten sposób dostałoby się dziecko po dwóch latach lub jeszcze wcześniej do szkoły, zamiast do zakładów dla głuchoniemych. Nietylko dla dzieci byłoby to wielkiem dobrodziejstwem, ale stanowiłoby i dla szkoły ogromną ulgę, ponieważ każde anormalne dziecko, wlokące się w szkole z oddziału do oddziału, jest nietylko ciężką kulą u nogi uczącego, ale zarazem działa demoralizująco na inne dzieci. Jak długo jednak takich klas nie posiadamy, ciąży na każdym nauczycielu obowiązek, by uczynić wszystko, ażeby niedomagania mowy swoich dzieci poprawiać, a dzieci zdrowe przed przyswojeniem sobie wad językowych zachować. W tym celu uważam za najważniejsze, aby sam nauczyciel miał dobrą mowę; dla seminarjów wynika z tego zadanie, dbać konsekwentnie o gruntowne wiadomości fonetyczne uczniów, oraz podejmować z nimi ćwiczenia retoryczne. Nauczyciel nie powinien zaniedbać żadnej sposobności, dającej mu możliwość doskonalenia swej mowy przez słuchanie wzorowych referatów, dobrych sztuk itd.

Jeżeli dla dzieci normalnych wzorowa mowa nauczyciela może być wystarczającym przykładem do naśladowania, to nie może to już wystarczyć dla dzieci, obarczonych zboczeniami mowy. Takie wypadki domagają się dość obszernej wiadomości z dziedziny fizjologji językowej i pedagogji leczniczej. Zakorzenione wady bełkotania, jąkania się, oraz wady dialektyczne można zwalczać tylko na podstawie systematycznych ćwiczeń. Błędy dialektyczne mogą być skutecznie poprawione tylko przez nauczyciela, znającego dostatecznie ten dialekt. W byłej rozległej Austrji, z jej ludnością o różnorodnych dialektach, zdarzało się często, że nauczyciel dostał się na miejsce, gdzie mówiono zupełnie nieznanym dialektem, skutek czego dzieci, a zwłaszcza z odległych kolonij górskich nie nauczyły się wcale języka książkowego i opuszczały szkołę z językiem kompromisowym.

Pedagogika eksperymentalna obecnych czasów wymaga od nauczyciela zaznajomienia się z zasadami fonetyki i stosowanie tych zasad w walce z wadliwą wymową celem ułatwienia nauki czytania oraz nauki ortografji. Tak, jak zawsze w pedagogice bywało, tak też i obecnie zdaje się, że posunięto się za daleko w tych wymaganiach, głoszonych przez niektórych gorących zwolenników nowych idei, i grozi nam popadnięcie w ekstrem. Uważam za niesłuszne żądanie, by nietylko nauczyciel, ale i dziecko było wyposażone w cały zapas wiedzy fonetycznej, podobnie jak to kiedyś miało miejsce przy zaprowadzeniu nauki gramatyki do szkoły powszechnej. Mojem zdaniem najważniejsze będzie, w sposób poglądowy przeprowadzić z dzieckiem te ćwiczenia fonetyczne przy równoczesnem zwracaniu uwagi na używanie narządów mowy. Jeżeli się w ten sposób zestawi tabliczkę poglądową dla samogłosek i współgłosek, to powinno to wystarczyć. Dalsze obarczanie dzieci systematykami lub podejmowanie długotrwałych ćwiczeń oddechowych, syczeń, chrapań itd. uważam za zbyteczne i szkodliwe dla powagi pracy szkolnej. Podanie nazwy dla ruchów, powodujących powstanie głosek, powinno być dobrane z zakresu umysłowego dziecka, a unikać należy wyrazów ściśle naukowych oraz trywjalnych. Używanie obrazów i fotografij dla przedstawienia narządów mowy jest bardzo dobre, ale nie najważniejsze. Mowa dziecka normalnego opiera się na słuchu i tylko przez ten zmysł kształcona być może. Czytanie zaś jest przeważnie rzeczą wzroku. Jego największe trudności polegają na wytwarzaniu asocjacji pomiędzy głoską a znakiem głoskowym. Nieobojętne jest, według jakiej metody dziecko uczy się czytać. Najodpowiedniejsze będą elementarze, które są ułożone według zasad fonetycznych; podstawą dla nowych liter są głoski a nie słowa normalne. Jak wielkie znaczenie posiada postępowanie przy czytaniu głosek, rozłożonych według zasad fonetycznych, oraz ta okoliczność, że się używa do czytania tylko pisanych liter, świadczą postępy głuchoniemych w zakładach, którzy się nauczyli czytać i pisać w przeciągu 6—8 miesięcy. Z zadowoleniem można stwierdzić, że ostatnio wydane elementarze czynią zadość wymaganiom fonetycznym. Przy nauczaniu czytania nie można jednak za szybko się posuwać bez względu na mowę dziecka, ponieważ szybkie załatwienie się z psychologicznym aktem czytania działa

ujemnie na wymowę. Wiadome jest, że dziecko stale stoi pod wpływem języka, którym mówi w domu. Jeżeli ten język znacznie się różni od języka literackiego, powstaną braki mowy, o ile nauczyciel nie będzie się starał przez obszerne pogadanki zapobiec tym brakom. Dlatego jest konieczne, żeby na podstawie umieszczonych w elementarzu obrazków — jak również i na rzeczach — były przy każdej głosce prowadzone obszerne pogadanki. Program ministerjalny nie przewiduje tak szybkiego tempa w czytaniu i zostawia dość czasu na ćwiczenia ustne, przy których nauczyciel będzie używał prócz dialektu dziecka, książkowego języka polskiego. Nawet w dobrych elementarzach spotykamy tyle wyrazów tak dalekich od świata dziecięcego, że nowicjusz szkolny czuje się jakby w obcym świecie. Nic dziwnego, że dziecko tylko z przymusu i z pewnem wahaniem przystępuje do pracy, że ogarnia go strach i w tem usposobieniu zaczyna się przekręcanie słów, potknięcia w wyrażaniu i początki jąkania. Przy nauczaniu języka zależy bardzo dużo od usposobienia dziecka. Meumann tak mówi: Charakterystyczne jest, że usposobienie dziecka ma bardzo wielkie znaczenie dla rezultatów pracy. Dzieci nie potrafią jak dorośli przez wytężenie sił przezwyciężyć trudności, stojące przed niemi z chwilą rozpoczęcia pracy.

Chciałbym wskazać jeszcze na błędy, często spotykane na następnych stopniach czytania. Najczęściej są rozkłady materjału z zakresu języka polskiego a zwłaszcza czytania przepełnione. Liczba czytanek do przerobienia jest często tak wielka, że o ich gruntownem przepracowaniu nie może być mowy. Nauczyciel powinien zastanowić się nad doborem materjału, a stosować raczej wielką oszczędność co do ilości materjału na rzecz gruntownego przepracowania tak pod względem rzeczowym jak i celem ćwiczenia gramatyczno-ortograficznego. Jednakowoż obecnie pracujemy za wiele nad gramatyczną i ortograficzną wiedzą dzieci, a zapominamy przy tem o ćwiczeniu mowy, biegłości językowej i piękności tej mowy. Do tego potrzebne jest jednak głębokie przemyślenie danego ustępu i wykorzystanie go do wszechstronnego opowiadania; głębokie myślenie i częste ćwiczenie w opowiadaniu są podstawą do wyraźnej i płynnej mowy. Przeładowanie naszych rozkładów materjału pociąga za sobą przyspieszenie tempa przy opracowaniu materjału naukowego i wywołuje w nauczycielu ner-

wowość, która przenosi się także i na dzieci. Takie usposobienie jest jak najpodatniejszym gruntem dla rozwoju wad mowy zwłaszcza u dzieci, które z natury do tego są skłonne. Nauka na najniższych stopniach może się dobrze koncentrować około czytania. Wtedy przybierze ona charakter spokojnie płynącego strumyka a zarazem znajdzie się dużo sposobności do ćwiczenia mowy dziecka.

Wiadome jest, że każde dziecko, wstępujące do szkoły, czuje się jak na obcym terenie; dzieci, mówiące w domu normalnie, okazują z chwilą wstąpienia do szkoły, objawy jąkania się. Nauczyciel będzie się z tem liczył, będzie się starał złagodzić te różnice pomiędzy domem a szkołą, będzie przedewszystkiem otaczał troskliwą opieką dzieci spłoszone i psychicznie przygnębione. U wyraźnych jąkałów mogą zaburzenia psychiczne spowodować katastrofę wtedy przedewszystkiem, jeżeli będą wystawione na pośmiewisko swoich współuczniów. Jąkała, spotykający się u nauczyciela ze zrozumieniem, przychylnością, stanie na pewnym gruncie, jego jąkanie zacznie się poprawiać, przynajmniej się nie pogorszy. Wpływ osoby nauczyciela będzie dla dziecka najlepszem lekarstwem, ponieważ w takich wypadkach odgrywa sugestja najważniejszą rolę. Jeżeli się nauczycielowi udało u dziecka wzbudzić poczucie własnych sił, to już bardzo dużo zrobiono w kierunku poprawy, ponieważ nastąpi zmniejszenie się depresji umysłowej i wskutek tego dziecko pozbędzie się lęku przed wypowiedzeniem niektórych wyrazów. Te środki mogą skutecznie działać na lżejsze wypadki jąkania się, w cięższych zaś będzie potrzebna pomoc lekarza szkolnego. W każdym wypadku będzie nauczyciel przy swoich pierwszych poczynieniach tak postępował, by powodować dziecko do wyrażania się niskim, cichym głosem, celem uniknięcia naprężenia wiązadeł głosowych, do głębokiego oddechania przed wydobyciem głosu, a zarazem do ekonomicznego podziału powietrza wdechowego. Dla uniknięcia spazmów wiązadłowych, poleca się przy wyrazach, rozpoczynających się samogłoskami, wstawiać na początku *j*, *h*, *ch*, można dziecku też pozwolić, by wyrażało się słowami i głosem szepcącym.

Wszystkie wskazówki udzielane dziecku powinny być tak dawane, by nie działały na psychikę dziecka, a więc przypadkowo. Nauczyciel nie pozwoli, żeby dziecko skierowywało swoją uwagę

całkowicie na akt mowy; trzeba się starać o skierowanie uwagi na treść mowy, ponieważ jąkała reaguje tem więcej, im więcej sobie przypomina swoje niedomagania; bełkotacz zaś tem lepiej się wyraża, im więcej o swoim błędzie pamięta.

Bełkotanie może być najłatwiej zwalczane przez ćwiczenia mówienia w połączeniu z nauką czytania i pogadanek poglądowych. Najważniejsze jest ćwiczenie słuchu. Zdolności dyferencjalne w dziedzinie słuchu są u dzieci wogóle bardzo małe i wymagają dużo ćwiczenia, zanim uczniowie będą mogli powtórzyć wzorowo wypowiedziane słowa nauczyciela. W drugim rzędzie należy ćwiczyć oko, obserwację narządów mowy, ażeby dziecku umożliwić zajęcie charakterystycznej postawy narządów mowy artykulacyjnych. Na ostatniem miejscu dopiero uciekać się będzie nauczyciel do środków pasywnych, mianowicie stawianie narządów mowy patyczkiem. Rozumie się, że poczynione wysiłki nauczyciela nad małemi dziećmi nie mogą stanowić całości pracy w walce z zboczeniami mowy. Dziecko popadnie łatwo w stary błąd, jeżeli nie czuje opieki nad sobą. Dzieci, skłonne do wadliwej wymowy, muszą dlatego na późniejszych stopniach pozostawać pod ścisłą obserwacją gospodarza klasy oraz całego kolegjum danej szkoły, które powinno dobrze znać wszystkie dzieci o zboczeniach mowy.

Dzieci głuchonieme należy najpóźniej po 8 roku życia oddawać do specjalnych zakładów, ponieważ tylko tam mogą korzystać z nauki, odpowiadającej ich niedomaganiu. Nauczyciel szkoły powszechnej, nieposiadający dostatecznej wiedzy i praktyki z zakresu nauczania głuchoniemych, niech nie eksperymentuje z dziećmi głuchoniememi, gdyż zabiegi pozostaną bez wyniku.

Na nauczycielu ciąży ten ważny obowiązek, by na początku roku szkolnego (i w pewnych czasokresach na wyższych rocznikach) poddać badaniu przedewszystkiem słuch i wzrok dzieci. Nie wystarczy tu tylko zawezwać dzieci do zgłoszenia się lub zapytać się rodziców, ponieważ często ani dzieci ani rodzice o zboczeniu nic nie wiedzą. Głośne rozmowy z dzieckiem nie nadają się do zbadania słuchu, ponieważ tu przeważają samogłoski, ułatwiające dziecku kombinację i odgadywanie słów. Natomiast można szeptaniem słuch dziecka dobrze zbadać. Lekarz uznaje słuch za tępy, jeżeli granica słuchu dla szeptania wynosi 6—8 metrów.

Zatem uchodzą te dzieci za słuchowo nienormalne, które w sali szkolnej na odległość 6—8 m, z odwróconą twarzą od nauczyciela nie mogą zrozumieć głosu szepcącego. Dzieci, obarczone defektami słuchu, zasługują na szczególne traktowanie. Ciężkie niedomagania powinny być leczone przez lekarza o ile możliwe przez poddanie dziecka operacji. Łatwiejsze wypadki zaś traktuje nauczyciel w ten sposób, że przydzieli dziecku odpowiednie miejsce. Pierwsza ławka, jako najodpowiedniejsza dla krótkowzrocznych, nie jest odpowiednia dla tęposłuchowców. Nauczyciel przydziela dziecku takie miejsce, aby mogło nauczyciela dobrze zrozumieć. W ten sposób umożliwi się dziecku zrozumienie mowy nauczyciela, a zarazem większej części lub wszystkich uczniów. Przez stałe wytężanie słuchu może nastąpić nawet poprawa organu słuchowego dziecka. Dziecko z defektem prawego ucha powinno zająć miejsce na prawej stronie sali szkolnej, ażeby lewe, dobre ucho było zwrócone do nauczyciela i całej klasy i odwrotnie, jeżeli defekt się znajduje w lewem uchu.

Innym, bardzo skutecznym środkiem pedagogicznym przy traktowaniu dzieci tęposłuchowych będzie polecenie im, aby uważnie patrzyły na usta nauczyciela i obserwowały jego narządy mowy. Podczas wyrażania się może dziecko dużo samo skombinować. Nauczyciel nie odzywa się do dzieci słuchowo chorych głośniej niż do wszystkich innych, natomiast z wyraźnym akcentem, podkreślając przedewszystkiem współgłoski.

W czasie, gdy tak wiele się czyni dla fizycznego rozwoju dziecka, warto zwrócić szczególnie uwagę na dzieci upośledzone, ażeby dla nich otworzyły się serca, serca nauczycieli i społeczeństwa; ażeby i dla nich otworzyły się liczne zakłady np. dla tęposłuchowców, gdzieby pod opieką dzielnych fachowców, fonetyków i pedagogów mogli otrzymać naukę odpowiadającą ich ułomności a przez nią pozbyli się przykrego poczucia, że nie są pełnowartościowymi członkami społeczeństwa.

Tarnowskie Góry. Ranoszek.

Nie w triumfie leży piękność żywota, ale w pracy: w trudzie; nie w powodzeniu zasługa człowieka — lecz w poświęceniu. *Stanisław Koźmian.*

W OBRONIE OBECNEGO PROGRAMU DO NAUKI KATECHIZMU.

W numerze 10 „Przyjaciela Szkoły“, z r. 1927 zamieścił Czcig. X. Radca W. Gadowski artykuł pt.: „W obronie katechizmu“. W numerze zaś styczniowym „Wiadomości dla Duchowieństwa“ 1928 r. ukazał się artykuł X. Dr. S. Kowalskiego, pt.: „Powrót do katechizmu“. Obydwa te artykuły występują przeciwko połączeniu biblji z katechizmem w jeden podręcznik. Ponieważ z wielu przyczyn wskazane jest, aby tę sprawę jak najlepiej oświetlić, przeto obecnie kilka słów wyjaśnienia w odpowiedzi na artykuł Czcig. X. Dr. S. Kowalskiego zamieszczam równocześnie w „Wiadomościach dla Duchowieństwa“, gdzie staram się, choć krótko, przedstawić korzyści, potrzebę oraz zasady owego organicznego połączenia. To wszystko, co tam piszę, może być odpowiedzią i na argumenty Czcig. X. Radcy Gadowskiego, które jednak wymagają tutaj osobnego omówienia.

Z uznaniem dla twórców programu podnieść trzeba, że jest on zasadniczo dobry, jakkolwiek wymaga niektórych zmian i uzupełnień. Racjonalność tego programu uznaje i Czcig. X. Radca, bo powiada, że potrzebne są „niewielkie stosunkowo przesunięcia“. Z odpowiedzi na rozpisaną w zeszłym roku ankietę w „Miesięczniku Katechetycznym“ można nabrać przekonanie, że po usunięciu pewnych jeszcze braków w tym programie, zwłaszcza po uzgodnieniu go z programem dla ewentualnie trzech pierwszych klas szkół średnich, rozdział materjału będzie w nim celowy i dobry. Otóż trzeba zauważyć, że programowi temu najlepiej odpowiedzieć mogą podręczniki łączące biblję, katechizm i liturgikę, a nawet historję Kościoła w jedną organiczną całość. Program bowiem dla szkół powszechnych powiada: „*Nie należy poszczególnych gałęzi nauki religji rozdzielać w szkole powszechnej, owszem trzeba je łączyć w harmonijną całość*“.[1] Program zaś dla trzech klas początkowych w szkole średniej, tj. dla klas równorzędnych z trzema ostatniemi klasami szkoły powszechnej — powiada: „Podręczniki przystosowane do nowych warunków nauczania muszą się ukazać w niedalekiej przyszłości, a przedewszystkiem zrefor-

[1]) Program dla szkół powszechnych. Wyd. I str. 18.

mowany katechizm na pierwsze trzy lata kursu przygotowawczego"; (są to wyżej wymienione trzy najniższe klasy średnie, które mają obecnie, według projektu ministerjalnego, być zastąpione przez trzy ostatnie klasy szkół powszechnych). I w dalszym ciągu o tym katechizmie pisze program: „Ma on łączyć trzy gałęzie wiedzy religijnej: historję biblijną, katechizm i liturgikę. Powinna to być jedna książka, rozłożona na trzy lata lub jeden podręcznik w trzech częściach, ilustrowany, większych rozmiarów, ułożony żywo i ciekawie".

Dobrze, że mamy takie programy i broniąc ich czy to dla owych początkowych klas średnich, czy dla szkół powszechnych, jest na czem się oprzeć, a program też ma swe uzasadnienie i oparcie między innemi i w tem, że nauka religji jest jednością, bo biblja i katechizm zasadniczo i istotnie nie uczą nas czegoś zupełnie innego i odrębnego. Jednolicie więc należy traktować naukę religji, zwłaszcza w nauczaniu w szkołach powszechnych. Pożytecznie będzie jednolity podręcznik dać również osobom świeckim nauczającym religji, bo nauczycielstwo, ucząc religji, w czasie lekcji łączy — stosownie do wymagań koncentracji — naukę w jedną całość, nawiązując katechizm do biblji, do liturgiki jako do jego tła i poglądu. Nie mając jednak jednolitych podręczników, doznają trudności, jak sami mówią, bo jako nieteolodzy, niezawsze są pewni, czy dobrze nawiązują i narażają się na krytykę w czasie wizytacji, częstokroć mimo swej najlepszej intencji i woli.

Nie chodzi bynajmniej o „usunięcie" katechizmu, ani zasadniczych jego schematów, które obejmują całokształt nauki religji, zamykając ją w pewne konieczne normy, przez Kościół ze źródeł Objawienia wyprowadzone i kontrolowane; przeciwnie — chodzi o ich podkreślenie i wpojenie, w czem zgadzamy się najzupełniej z ich obrońcami.

Podręcznik oparty na źródłach Objawienia, tj. na możliwie wiernie przytaczanem Pismie św. tudzież na Ustnem Podaniu, zawierający prawdy t. zw. katechizmowe i pouczenia liturgiczne, możemy nazwać katechizmem. Bo dlaczego tylko systematyczne zestawienia mają się tak nazywać? Czy lekcja, oparta na biblijnych zdarzeniach lub przypowieściach i przykładach, jest tylko lekcją biblji? czyż takiej lekcji nie nazywamy katechizacją? Przyzwyczajono się dzielić

naukę religji na biblję i katechizm i teraz ktoś, nietylko słysząc lekcję przeprowadzoną w połączeniu jednego z drugiem, lecz także widząc ją i czytając w podręczniku, zbliżoną do katechezy — powiada o takim podręczniku: „Ani to biblja — ani katechizm“. Ale owszem — jest to biblja i katechizm, a krótko i nie źle mówiąc — katechizm. O cóż chodzi? O nazwę? Nazwa — katechizm zupełnie dobrze odpowiada treści takiego podręcznika. Rozszerzmy więc nieco zakres tego pojęcia — „katechizm“.

Co się tyczy oparcia nauki o Przykazaniach na Starym Testamencie — jak o tem program wspomina, ale zarazem poleca, rozwinąć ją na podstawie życia Pana Jezusa przy Nowym — to rzeczywiście nie byłoby wskazane — bo lepiej jest przy Starym Zakonie nie omawiać Przykazań po nadaniu ich na górze Synai, lecz zostawić ich rozwinięcie na podstawie ewangelicznej. Tu bowiem zostały udoskonalone i tu miejsce na ich omówienie, jako moralności chrześcijańskiej, a nie starozakonnej. To też idąc za myślą tego słusznego wymagania, umieściłem naukę o Przykazaniach na tle Ewangelji, przechodząc je po kolei systematycznie po t. zw. kazaniu na górze. Kazanie to daje najdogodniejszą sposobność do ich bliższego i dokładnego już opracowania, co też uczyniłem w moim podręczniku pt.: „Nauka religji katolickiej na III i IV klasę szkół powszechnych“. (Lwów, Książnica-Atlas. 1927.)

Czcig. X. Radca powołuje się na katechetykę Gatterera, broniącego katechizmu systematycznego. Otóż do odpowiedzi, że nie chcemy pomijać systematycznych zestawień katechizmowych, trzeba dodać i to, że i Gatterer mimo zajmowanego w tej sprawie stanowiska, przecież powiada: „Solange also nicht ein „historischer“ Katechismus vorliegt, der die Vorteile der alten Katechismen und dazu bedeutende neue Vorteile bietet, ist es, auch wenn wir vom Willen des Episkopates absehen könnten, besser, nichts ändern zu wollen“.[1]) Więc bądź co bądź, liczy się Gatterer z możliwością historycznego ujęcia katechizmu, który zawierając autentyczny tekst Pisma św. i systematyczną naukę Kościoła, organicznie w jednę książkę połączone, co jest całą najważniejszą zmianą, a zarazem korzyścią, wcale nie sprzeciwia się woli Episkopatu. Programy bowiem, dążące do takiego podręcz-

[1]) Katechetik — Innsbruck 1911, str. III.

nika, zostały przez nasz Episkopat zatwierdzone, jak również i takie podręczniki.

Pisze Czcig. X. Radca w wyżej przytoczonej obronie: „Nie uratuje naszych planów powoływanie się na św. Augustyna, bo on w dziełku *De catechizandis rudibus,* omawia treść i sposób nauczania jedynie na stopniu początkowym katechumenatu, gdzie chronologiczne przedstawienie rozwoju Objawienia Bożego zupełnie wystarczało, a dla prostaczków było przystępne i ponętne. I teraz przez analogizm zgadzamy się wszyscy na chronologiczne nauczanie Małej Biblijki w I i II klasie powszechnej. Natomiast nie mówi św. Augustyn nic o sposobie nauczania wybranych (competentes) w 40 dniach Wielkiego Postu. Tu miały pełne zastosowanie katechezy systematyczne św. Cyryla".

A dalej: „Reformatorowie nasi nie mogą się powołać na żadnego wybitnego poprzednika, są w znacznej części nowatorami".

Otóż owszem, możemy się powołać i na zdanie samego Czcig. X. Radcy, bo w uwagach do swego „Elementarnego katechizmu" napisał: „Ufam, że przez kilkanaście lat conajmniej będzie można uczyć podług nowego katechizmu[1]) łatwiej i z większą korzyścią, niż z katechizmów teologicznych. Nowa generacja katechetów, która znać będzie katechizmy teologiczne jedynie z literatury katechetycznej, zdobędzie się kiedyś z pewnością na lepsze opracowanie. Nam wychowanym na katechizmach teologicznych, trudno wznieść się nad ich formę..., bo ludzie, (nie wyjmując księży), są dziećmi swego czasu i wydają sądy na tle zasobu wyobrażeń, z jakiemi przez szereg lat niejako się zrośli".

Otóż właśnie — uczyńmy krok naprzód ku lepszemu. Programy bowiem mogą się powołać i znaleźć uzasadnienie u świętego Augustyna. Bo czyż zasady chronologicznego wykładu katechizmu według wskazań św. Augustyna mają wartość tylko dla 1 i 2 klasy, a na dalsze lata nie? - Jeżeli nawet dorosłych poleca św. Augustyn uczyć tym tokiem, to tem bardziej dzieci, choćby do 14 roku życia, kiedy dzieci zaczynają — według doświadczeń pedologji — myśleć więcej systematycznie i abstrakcyjnie. Wszakże Czcig. X. Radca wyraża się w swem dziele, pt.

[1]) T. j. według Katech. Element., który przecież ustawicznie nawiązuje do biblji, a nie jest jednak z nią organicznie w jednym podręczniku złączony.

„Z historji pedagogji“,[1]) w ten sposób: „Gdy zważymy, że św. Augustyn w dziele wymienionem (De catechizandis rudibus) ma na myśli mniej więcej dorosłych katechumenów, a przecież żąda takiego ułatwienia nauki i ścisłego trzymania się zasad wychowawczych, to łatwo pojąć, o ile ściślej i szczerej owe zasady dydaktyczne musiały być stosowane przy nauczaniu dzieci.“ I nietylko prostaczków poleca św. doktor uczyć tym sposobem, bo „rudes“ — rozumie się o nieumiejętnych w danej dziedzinie, w tym razie — w dziedzinie wiary św. W rozdziale bowiem VIII pisze — „w jaki sposób i wykształconych nauczać katechizmu.“ „Z tymi pokrótce należy się załatwić, aby ich nie zniechęcać powtarzaniem tego, co znają... W taki to sposób kursorycznie („cursim“) wyliczysz wszystko, co nieumiejętnym i nieuczonym wpoić trzeba.“ (Rozdz. VIII.) O nauczaniu tych nieumiejętnych a wykształconych, o których mowa u św. Augustyna, pisze Czcig. X. Radca w temże swem dziele. Otóż z takimi, o ile już znają, można mniej przechodzić biblję a więcej prawdy systematycznie ułożone. Jeśli jednak chodzi o dzieci, to bardziej niż w katechezie dla dorosłych, należy szerzej oprzeć się na biblji, wytwarzając w ten sposób podstawę pod niezachwiane przekonania religijne. Skoro więc chcemy dobrze uczyć katechizmu — prowadźmy go w organicznem połączeniu z biblją, a skoro chcemy dobrze uczyć biblji, wyciągajmy z niej we właściwych punktach te indukcje, które się bezpośrednio narzucają.

Idąc tą drogą, stwarza się obraz dziejów Objawienia Bożego, unikając chaotycznego właśnie dobierania tła poglądowego do pewnych prawd, a budując fundament do systematycznego następnie ich układu w jednym podręczniku. „Beim organisch-genetischen Verfahren wird der Lernende in einen Zusammenhang hineingestellt, bei welchem er sieht, woher er kommt und wohin er geht... Durch solches Verfahren wird auch die Einprägung gefördert, da das innerlich Verbundene besser gemerkt wird als das Unverbundene[2]). Kiedy więc dzieci przerywają kolejno omawiane z niemi biblijne wydarzenia, możemy równocześnie podawać im i utrwalać

[1]) Kraków — Anczyc 1889 r. str. 31.

[2]) Willmann — Didaktik. § 55,2 § 68,1 § 72,1.

prawdy bardziej abstrakcyjne, idąc tu za przykładem św. Cyryla, któremu łatwo było systematycznie naukę religji rozwijać, bo miał przed sobą nie dzieci, lecz dorosłych słuchaczy i to ludzi, żyjących na najbardziej poglądowym terenie — Ziemi św., w Jerozolimie, gdzie całe niemal Objawienie miało — w dosłownem znaczeniu — swój grunt pod stopami i gdy za czasów św. Cyryla, w IV wieku, była jeszcze prawie bezpośrednia tradycja działalności Chrystusa Pana, co u wiernych, słuchających katechez św. Cyryla — z przejęciem o tem wszystkiem wspominającego — żywy aplauz i wzruszenie wywoływało.

A zatem chronologiczny układ św. Augustyna można i należy uzupełniać bardzo już systematycznym układem św. Cyryla, bo bezwątpienia i św. Augustyn i św. Cyryl dobre nam drogi metodyczne pokazali, dzieła ich są nam bardzo cennemi wskazaniami w stosowaniu zawsze aktualnej metody indukcyjno-dedukcyjnej.

Wprawdzie niewszystko tu od metody, może nawet najmniej od niej samej zależy, bo „ani który szczepi jest czem, ani który polewa, ale Bóg, który pomnożenie dawa." (I kor. III 7.) Ale jednak ulepszajmy sposoby, dążmy do posługiwania się jak najodpowiedniejszemi przy nauczaniu i wychowywaniu religijnem, ufając, że nie odchylamy się bynajmniej od myśli Episkopatu, w obecnym programie zawartej, lecz że zbliżamy się do coraz lepszego, praktyczniejszego wprowadzeniu go w życie, przez uwzględnienie z należytym naciskiem systematycznych zestawień katechizmowych, czem nie utrudniamy nauki dziejów biblijnych, ale uprzystępniamy w znacznym stopniu wykład i przyswojenie dzieciom katechizmu.

Bożęcin. Ks. Wład. Budzik,
katecheta.

Wiara rozpala duszę miłością wszystkiego i przebaczeniem wszystkiego, rozjaśnia oczy. Kto wierzy w Boga, ten wszystko wie, dla tego niema tajemnic, wątpliwości, szamotań; kto wierzy, jest silnym i na życie i na śmierć, kto wierzy, ten żyje i pracuje jak robotnicy u dobrego pana, bo wie, że przyjdzie godzina zapłaty za trudy, godzina odpoczynku.

Władysław Reymont.

WARTOŚCI DUCHOWE DOBREGO NAUCZYCIELA.

Praca nauczyciela wtedy przyniesie pożytek, gdy będzie dobrowolna, oraz świadoma swych zadań i celu. Nauczyciel winien mieć w duszy uświadomienie, że idzie do ludu, jako towarzysz, nie w celu narzucania swych zapatrywań, ale dla usunięcia ujemnych stron panującego ustroju społecznego. Powinien wytknąć sobie jasną linję postępowania i dążyć do udoskonalenia jednostki, aby w ten sposób działać przeciw uciskowi politycznemu, ekonomicznemu i duchowemu. Praca taka, służąca ideałowi, da nauczycielowi zadowolenie, wyrobi i ustali jego charakter, a przeto wywrze głęboki i dodatni wpływ na otoczenie, a zwłaszcza na młodzież.

Głównem zadaniem nauczyciela jest dokładne uświadomienie sobie trudności i zalet swego zawodu, oraz praca nad wykształceniem w sobie cech umysłu i charakteru niezbędnych dla wzorowego spełniania dobrowolnie przyjętych na siebie obowiązków.

Winien on dążyć do tego, aby stać się mistrzem w swoim zawodzie, co osiągnąć zdoła jedynie przez umiłowanie swej pracy, którą będzie żył i w której będzie widział odbicie swej istoty.

W pedagogice rzeczą największej wagi jest nietylko znajomość i zrozumienie duszy dziecka, lecz przedewszystkiem zdolność wytworzenia w niej sympatji dla nauczyciela, i dlatego osobistość nauczyciela musi posiadać dużo cech pociągających. Największy pożytek przyniesie nauczyciel o umyśle otwartym, sercu pełnym zapału, o charakterze czynnym i uczynnym, nauczyciel wrażliwy na wszystko, co ludzkie, wielkie i piękne, co tchnie życiem i ma w sobie zarodki przyszłości. Nauczyciel musi mieć wyrobienie własnej osobowości niezależny sąd i stałość ukochania wielkich ideałów, świadomość, że wolność prawdziwa musi występować w parze ze śmiałą inicjatywą, opierać się na poczuciu odpowiedzialności i pchać jednostkę stale naprzód — do doskonalenia się. Kto do niczego nie dąży i kto jest głuchy na doświadczenia życia, ten nie potrafi wychować młodego pokolenia pełnego zaciekawienia i wiecznie dążącego naprzód. Nauczyciel powinien organizować życie i prace młodzieży, stać w obronie szkoły, być szermierzem oświaty w społeczeństwie,

dźwigać wspólnemi siłami podstawy duchowe kultury narodu, znać z doświadczenia życie ludu pracującego, szerzyć kulturę opartą na pracy.

Nauczycielowi w działalności wychowawczej winien przyświecać ideał człowieka wrażliwego na wszystko co ludzkie i współczesne, powinien mieć serce współczujące, rozumieć ducha nauki i znaczenie techniki, miłować naturę i sztukę. Wreszcie nauczyciel musi być człowiekiem czynu twórczego, budowniczym lepszej, oświeconej, zjednoczonej i potężnej ludzkości. Wychowawcę powinny zdobić cnoty ludzkości i dyskretności, sumienności i rzetelności w sądach i postępowaniu, stanowczości i wytrwałości, punktualności i słowności, a wreszcie poszanowanie godności ludzkiej i niezależności przekonań, zamiłowanie do pracy i prawdziwy zapał do nauki i prawdy, oraz samokrytycyzm i skromność. Prócz tego nauczyciel powinien w sobie wykształcić zdolność panowania nad sobą.

Wprawdzie nikt nie jest doskonałym, ale trzeba chcieć cierpliwie i odważnie dążyć do doskonałości, bo każdy dzięki wysiłkom i pracy nad sobą może zdobyć metodyczność pracy, rozległość widnokręgu umysłu, prostotę i jasność wyrażania swych myśli, poprawność mowy, cierpliwośc i miłość, wreszcie może swą powagą i przykładem własnym oraz szczerym entuzjazmem porwać powierzoną mu młodzież ku wyżynom.

Granowo. A. Spież.

CO SĄDZĄ DZIECI O ZAWODZIE NAUCZYCIELSKIM?

Przy gromadzeniu materjału do pracy o zawodzie, który dzieci mają zamiar w przyszłości obrać, zebrało się kilka odpowiedzi o tem, co dzieci sądzą o zawodzie nauczycielskim. Odpowiedzi te pozwalają się zorjentować, jak dzieci pojmują pracę nauczycielską i jakiemi kierują się motywami, wybierając ten właśnie zawód. W wielu wypadkach dziecko powtarza motywy, zasłyszane w domu — i to jest zapewne najważniejszą przyczyną wysuwania powodów materjalnych, gdyż dziecko samo w sobie lubuje się w idealizowaniu wszystkiego, co je otacza i o czem

mówi. W podanych niżej odpowiedziach odzwierciedla się doskonale tak jedno jak i drugie.

W ankiecie na temat: „Czem będę, gdy urosnę“ wzięło udział 273 dzieci, w tem 133 dziewcząt i 140 chłopców. Ogółem opowiedziało się za zawodem nauczycielskim 50 dzieci (18,31%), w tem 21 chłopców i 29 dziewcząt. Jak widzimy, dziewcząt jest więcej niż chłopców mimo, że w ankiecie wzięło udział więcej chłopców. Wytłumaczyć to łatwo. Panuje ogólny pęd w kierunku dania dziewczętom zawodu do rąk, najłatwiejszy zaś do osiągnięcia jest z pośród zawodów „inteligentnych“ zawód nauczycielski. Chłopców jest mniej, gdyż większy procent idzie do gimnazjów i rzemiosła. Zadziwia też ogólny wysoki procent dzieci, chcących poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu (18,31%). I to nietrudno wyjaśnić. Nie każdy może posłać dziecko swe do gimnazjum, wysyła więc do seminarjum, bo to mniej kosztuje. Gdybyśmy chcieli pójść myślą w tym kierunku, doszlibyśmy do wniosków praktycznych o potrzebie reformy szkolnictwa, jednak nie to jest celem niniejszego artykułu.

Nim podamy opinję dzieci o zawodzie nauczycielskim, umieścimy wpierw zestawienie klas, w których dzieci brały udział w ankiecie. Liczby w nawiasach wskazują na ilość chłopców i dziewcząt, którzy opowiedzieli się za zawodem nauczycielskim.

Kl. III szk. powsz. — 11 chł. (2), 10 dz. (3).
„ IV „ „ — 8 „ (1), 12 „ (3).
„ I „ wydz. — 28 „ (3), — „ —
„ II „ „ — 42 „ (5), 47 „ (3).
„ III „ „ — 36 „ (7), 47 „ (15).
„ IV „ „ — 11 „ (3), 16 „ (4).
„ V „ „ — 4 „ (—), 4 „ (1).

Powyższe zestawienie wskazuje na to, że większość odpowiedzi pochodzi od dzieci ze szkoły wydziałowej. Nie posiada to jednak ujemnego znaczenia dla wyników, gdyż niższe klasy szkoły wydziałowej są równorzędne z wyższemi klasami szkoły powszechnej. Gdyby chodziło o całkowite opracowanie ankiety „Czem będę, gdy urosnę?“ — odpowiedzi byłyby może jednostronne i byłoby ich za mało. Nam chodzi jednak o co innego: o przedstawienie zapatrywania dzieci na zawód nauczycielski. Zebrany materjał posiada kilka cennych wskazówek.

W klasie III szkoły powszechnej zupełny brak uzasadnienia — proste powiedzenie: będę nauczycielem! W klasie IV szkoły powszechnej chłopcy nie uzasadniają, dziewczęta zaś wysuwają wyłącznie korzyści materjalne: „będę miała osiadłość“; „będę mogła ojcu i siostrze dostarczyć chleba“; „będę mogła sobie zarobić na chleb“.

W klasie I szkoły wydziałowej dwóch nie uzasadniło, jeden zaś wysuwa powód materjalny: „bo za uczenie dostanę pieniądze“. Bogatszy materjał daje klasa II szkoły wydziałowej. Z pośród 42 chłopców uzasadniło czterech, a 47 dziewcząt dwa uzasadnienia. Chłopcy: „bo mi się najlepiej podoba“; „bo robotnik musi ciężko pracować“. Ostatnia odpowiedź jest charakterystyczna — jest wynikiem przekonania, że nauczyciel „nic nie robi“, że jego praca należy do najłatwiejszych. — Dziewczęta uzasadniają oryginalnie: „bo mam talent“. Widoczny tu wpływ mamusi!

Z klasy III szkoły wydziałowej uzasadnili wszyscy chłopcy i 14 dziewcząt. Ciekawsze uzasadnienia chłopców: „aby w Polsce szerzyć kulturę i oświatę“; „bo chciałbym obrać sobie jak najlżejszy zawód“; „nauczyciele nie pracują tak długo, jak inni ludzie“; „aby kształcić dzieci na dobrych ludzi“. Uzasadnienia dziewcząt: „bo to jest życzeniem moich rodziców“; „ponieważ lubię dzieciom opowiadać o Bogu, o królach“; „albowiem lubię naukę i bardzo chętnie się z kim innym dzielę, a nauczycielka bardzo dużo położy zasług dla ojczyzny i oświaty“; „aby rodziców wspomagać“; „ponieważ będę miała chleb na całe życie“; „bo czuję, że bardzo przyjemnie jest nauczyć kogoś tego, czego jeszcze nie wie“. — Inne odpowiedzi są mniej ciekawe — z podanych zaś wyżej przebija materjalizm, przeważnie u chłopców. Zawód nauczycielski wydaje się chłopcom bardzo łatwy, czego nie widać u dziewcząt. Czyżby to było potwierdzeniem istniejących w społeczeństwie poglądów, iż dla dziewcząt jest zawód nauczycielski trudny? W każdym razie różnica w odpowiedziach jest charakterystyczna.

W klasie IV szkoły wydziałowej uzasadnili 1 chłopiec i 2 dziewczęta. Uzasadnienie chłopca jest jedyne w swoim rodzaju: „aby później uczyć ludzi wiejskich i aby się stali dobrymi obywatelami ojczyzny“. Dlaczego chłopiec ten chce uczyć właśnie ludzi wiejskich, to jest ciekawe, gdyż pochodzi z miasta. Może słyszał o potrzebie oświaty na wsi, a może sądzi, iż w mieście

uczyć już nie potrzeba? — Dziewczęta: jednej podoba się ten zawód, druga chce zarobić na chleb.

W klasie V szkoły wydziałowej jedna tylko odpowiedź i to bez uzasadnienia.

Streszczając powyższe, wysunąć można następujące motywy, któremi kierowały się dzieci przy wyborze zawodu nauczycielskiego: 1) łatwość pracy; 2) możność utrzymania siebie i rodziców; 3) praca dla ojczyzny; 4) zdolności. Dodać można i to, że ogół zapatruje się w ten sam mniej więcej sposób. Wpierw chleb, potem łatwość pracy, a gdzieś na szarym końcu praca dla Ojczyzny i... zdolności. Gdyby móc opracować wyniki na szerszą skalę zakrojonej ankiety, może dałoby się wysnuć ścisłe dane procentowe. Pracą zbiorową dałoby się tego dokonać najłatwiej. Inne będą wyniki ze wsi, inne z miasta. Podany wyżej materjał pochodzi wyłącznie od dzieci miejskich.

Tuchola. Miros.

ŚLEPOTA SŁÓW.

Zdarza się często, że dzieci, zupełnie zresztą normalne, które potrafią odczytywać cyfry i wykonywać działania matematyczne, pomimo to doznają wielkiej trudności w nauce rozpoznawaniu drukowanych liter i słów, tak, że sylabizowanie i czytanie są dla nich niesłychanie trudne, albo nawet niemożliwe.

Przykład takiej odmiany wady wzroku, którą się zwykle nazywa „kurzą ślepotą", przy której nie można odnaleźć żadnego niedomagania ocznego ani niezdolności widzenia, przytacza ostatni numer *British Medical Journal*, gdzie autor artykułu stwierdza, że jest bardzo prawdopodobne, iż często taki brak u dzieci pozostaje niespostrzeżony.

W wypadku wspomnianym, chłopca, w wieku lat 14-stu, przyprowadzono do doktora, w celu stwierdzenia: co jest przyczyną u niego trudności, jakiej doznaje przy czytaniu liter alfabetu, a zupełnej niezdolności prawie czytania słów, mianowicie czy tego powodem nie jest j a k a o r g a n i c z n a wada w o k u? Chłopca tego oddano do szkoły we wieku lat 5-ciu, a odrazu jego nauczyciele zauważyli, że doznaje największych trudności w nauce czytania pisanych liter abecadła i że zupełnie był niezdolny do rozpoznawania pisanych słów, nawet najprostszych.

Ponieważ tę właściwość przypisano niedorozwinięciu chłopca, lub raczej jego głupocie, więc go przekazano do klasy wstępnej, gdzie go też trzymano przez cały czas jego chodzenia do szkoły, chociaż nie okazywał żadnej trudności w nauczaniu się liczb i chociaż nawet wykonywał poprawnie proste dodawania.

Naogół wygląd chłopca był normalny. Wprawdzie chłopak był zbyt mały na swój wiek, ale miał wygląd zdrowy, był wesoły i inteligentny. Nie chorował nigdy poważnie i nikt nie mógł podać, ażeby miał jakie zaburzenia oczne, albo żeby takie zaburzenia zdarzały się w jego rodzinie.

Kiedy kazano mu czytać drukowane litery, czynił to poprawnie dopiero po kilku niepomyślnych próbach. Był zupełnie niezdolny do czytania nawet najprostszych słów, jak *kot* albo *osa*, jednakże obrazki, przedstawiające kota lub osę, poznał odrazu i nazywał poprawnie. Mógł pisać powoli i wyraźnie, jednakże nie był zdolny do pisania pod dyktando.

Zauważono u niego wybitną zdolność i łatwość rysunkową. Komentarz doktora, który go oglądał, opiewa:

Gdyby wrodzoną właściwość u chłopca tego odkryto wcześniej, to przy zastosowaniu specjalnych sposobów przy nauce sylabizowania i czytania, możnaby było, z pewną nadzieją zupełnego usunięcia wady, przezwyciężyć tę wrodzoną niezdolność. W innych bowiem wypadkach szereg pomyślnych wyników zanotowano przy podobnej ślepocie słów.

Ta wrodzona właściwość, jak już zaznaczono, może bardzo łatwo ulec przeoczeniu i starsi mogą niewłaściwie i niesprawiedliwie przypisać jej objawy nierozwinięciu umysłowemu dziecka, albo poprostu jego głupocie. Dlatego jest niezmiernie ważne, ażeby natychmiast zbadano naukowo wszystkie dzieci, które wykazują wybitną trudność w nauce liter i czytania i ażeby osobną indywidualną metodę zastosowano do tych dzieci, skoro tylko lekarz rozpozna u nich ślepotę słów.

Ten rodzaj ślepoty nie wykazuje żadnych cech zewnętrznych, a być może, że powodem jej są rozmaite niedomagania organiczne, z których każde wywołuje jakieś obrażenie w odpowiedniej części mózgu. Ślepota słów nie należy do właściwości dziedzicznych.

W. *M. P.*

RADJO A WYCHOWANIE.

Jeżeli zabieram w tej sprawie głos, to czynię to raczej w sensie negatywnym t. j. chcąc wykazać, że wiele tu nie przedyskutujemy, chyba, że będą w przyszłości nadawane przed południem specjalne szkolne czy naukowe audycje.

Narazie audycje są przeważnie wieczorne i możemy mieć na nie wpływ o tyle o ile dotyczą naszych stacyj t. j. warszawskiej, krakowskiej, poznańskiej, katowickiej i wileńskiej, co do ewentualnego doboru programów i prelegentów (np. omawia się to co tydzień w „skrzynce pocztowej".)

Naturalnie programy zagraniczne usuwają się z pod naszej kompetencji a mogą być przez młodzież tak samo chwytane. Siedzenie po nocach, sądzę, że z dyskusji odpada, gdyż „naukowe" audycje odbywają się najdalej do 9 a potem są komunikaty i koncerty, czego rodzice mogą dzieciom zabronić.

Ciekawa bezwątpienia jest poruszona przez p. Jarmulskiego sprawa przeciwdziałania zmysłowi wzroku a raczej jego supremacji nad uchem. Słusznie zauważa p. Jarmulski, że pamięć słuchowa jest rzadsza, tylko nie mogę się zgodzić, by była coraz to rzadsza, bo utrzymuje się tu procent ten w stosunku do wzrokowej na jednakiej stopie a zależy prócz tego od kształcenia. Wpływ wielki ma tu też szkoła. Zresztą nie bardzo się mamy z czego cieszyć, że radjo ewentualnie wpłynie korzystnie na pamięć słuchową, bo już mu znowu grozi konkurent, nowy wynalazek — telewizja, która wzrokowi przywróci przewagę. Dzieci z powodu przewagi oka wolą dlatego wszelkie obrazy świetlne, kino itp., z tych powodów wykład bez pokazów, bywa słuchany ze znacznie mniejszem zainteresowaniem, co też budzi podejrzenie, czy radjo (bez telewizji) nada się do ogólnego wychowania i kształcenia, zwłaszcza, że zgadzam się zupełnie z p. Jarmulskim, że wiele audycyj nie posiada wartości estetycznych, kulturalnych i narodowych, jak to mieliśmy smutny przykład w jednym wykładzie krakowskim dla młodzieży specjalnie przeznaczonym.

Radjo o tyle w wychowaniu mieć może lepszy wpływ niż kino, że po pierwsze odbywa się proces cały w domu pod „uchem" rodziców czy wychowawców, dalej w programach są działy dla młodzieży i starszych, może ono słuchowo propagować i zachęcać

do lektury i widowisk teatralnych względnie przed takowemi przestrzegać.

Wadą zaś radja jest to, że cenzura domowa odbywa się tu równocześnie z wygłaszaniem i nie wiemy czasem, czy coś dla młodzieży nada się czy nie.

Radjo może jednak bardzo wiele zdziałać, propagując sport, nowe wynalazki, literaturę, higjenę itp. W tymże właśnie np. celu wygłosiłem w Krakowie do radja odczyt o kształceniu obu rąk u człowieka.

Może wreszcie radjo przyczynić się bardzo do rozszerzenia oświaty np. po wsiach: pouczania w razie epidemji, katastrof, zwalczania przesądów, nieuzasadnionych obaw, wprowadzanie nowości techniczne itd.

Jak wszystkie wielkie nowe wynalazki, ma zaś radjo tę wadę, że wyradza u nas niecierpliwość i pęd do szybkości, działa więc pośrednio na wzmaganie się nerwowości, dając nerwom podniety i wrażenia w tempie zbyt szybkim i zbyt krótkim.

W razie ewentualnego wprowadzenia audycji szkolnych odpadłby znów jeden wielki czynnik wychowawczy (przynajmniej częściowy) a jest nim autorytet samego nauczyciela jakoteż poglądowe (na kilka zmysłów działające) nauczanie.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

LESZCZYNA WE WCZESNEJ WIOŚNIE.

(Lekcja na oddział V szkoły powszechnej.)

I. Obserwacja. Zadania w początku lutego: W pogodne i ciepłe dni stwierdźcie, gdzie w okolicy rośnie leszczyna! Opowiecie, na jakich miejscach rośnie i jak jest rozmieszczona! Oglądnijcie ją pilnie! Przynieście kilka gałązek leszczyny na następną lekcję! Po wstawieniu gałązek do słoja: Zapiszcie w dzienniczkach datę wstawienia gałązek do słoja. Zmierzymy długość trzech dowolnie wybranych bazi, zapiszemy w dzienniczku, a bazie naznaczymy, przewiązując je czerwoną nicią! Dwa razy w tygodniu wykonamy mierzenie bazi i przyrost zanotujemy. Po rozwinięciu się bazi: Słój z gałązkami leszczyny postawimy na arkuszu białego papieru. Dzieci poruszają gałązki, przyczem słój stoi w oknie i jest wystawiony na działania promieni słonecznych. Przestawimy go do cienia

a gałązki skropimy wodą zapomocą rozpylacza. Teraz także gałązki poruszamy. Co zauważyliście w pierwszym wypadku, a co w drugim?

II. Zdobycie wiadomości. Za podstawę służą zapiski, poczynione w czasie obserwacji. Lekcja zaczyna się od czytania notatek. Prócz okazu w słoju (już rozwiniętego) mamy do dyspozycji kilka gałązek świeżo zerwanych (więc mniej rozwiniętych.)

1. Porównajcie gałązki ze słoja z gałązkami świeżo zerwanemi! Skąd taka wielka różnica? Przypomnijcie sobie wielkość i kształt bazi w początku lutego! Wypowiedzcie się o stopniowem rozwijaniu się bazi! Czy prócz bazi nie widzicie nic więcej na gałązkach w słoju? (Dzieci zauważą kwiaty żeńskie, a powiedzą, że w pewnych miejscach gałązek znajdują się małe pendzelki z czerwonych włosków.) Nie należy powiedzieć zgóry, że to kwiaty żeńskie, ale starać się, dzieci naprowadzić na znaczenie tych pendzelków mniej więcej w ten sposób: Czy takie pendzelki zauważyliście już w początku lutego? Kiedy dopiero się ukazały? (Z czasem, w słoju, równocześnie z rozwinięciem się bazi.) Czem są bazie leszczyny? (Kwiatem.) Co powstaje z kwiatów innych roślin? (Powstają owoce.) Jak można dowieść na jabłku, że powstało z kwiecia? (Jabłko ma „łepek" czyli szczątki kielicha kwiatu, niekiedy nawet widzimy resztki pręcików.) Czy i u owocu leszczyny napotkać można takie resztki bazi? (Nie.) Co się staje z baziami po okwitnięciu? (Opadają.) Jakie drzewa mają podobne bazie? (Topola, wierzba.) Czy widzieliście już owoce tej topoli, która w wiośnie miała bazie? (Nie.) Z czego więc nie mogą powstać owoce leszczyny? (Nie z bazi.) A jednak mówimy, że leszczyna kwitnie, gdy się rozwiną bazie. Więc nie bazie same wytwarzają owoce leszczyny, orzechy. Czy może owe pendzelki czerwone nie mają coś wspólnego z kwiatem i owocem leszczyny? Dlaczego możemy to przypuszczać? (Bo ukazują się równocześnie z rozwiniętemi baziami — przedtem nie było ich.) Czybyśmy w tym wypadku mieli mieć dwa rodzaje kwiatów na jednem drzewie (na jednej roślinie)?! Nasuwa się pytanie: czy te kwiaty są odrębne, czy też należą do siebie. Dlaczego na pierwsze pytanie możemy odpowiedzieć przecząco? (Dwa rodzaje odrębnych kwiatów musiałyby wydawać dwa rodzaje owoców; leszczyna zaś wydaje w każdej części jeden i ten sam owoc, t. j. orzech

laskowy.) Aby poznać zadanie kwiatów, spotykanych na leszczynie, przypomnijmy sobie np. kwiat czereśni. Wypowiedzcie się o częściach kwiatu i ich zadaniu! Dlaczego najgłówniejszemi częściami kwiatu są pręciki i słupki? Który z kwiatów leszczyny zastępuje pręciki? (Bazie, bo zawierają pyłek, podobnie jak pręciki.) Czego miejsce zajmują owe pendzelki? (Zajmują miejsce słupków.) Wykażcie podobieństwo pendzelków z słupkami w innych kwiatach! Jaki rodzaj przypisaliśmy pręcikom i słupkom? (Pręciki — narządy męskie, słupki — narządy żeńskie. O ile z dawniejszej nauki nieznane, należy podać bez bliższego tłumaczenia.) Podzielcie zatem kwiaty leszczyny według rodzaju! (Leszczyna ma kwiaty męskie i żeńskie.) Porównajcie kwiaty leszczyny z kwiatami roślin, które znacie już! Czy są wam znane inne rośliny z osobnemi kwiatami? (Kukurydza, konopie.) Należy przeprowadzić porównanie z leszczyną co do rozdziału i zadania kwiatów. Opowiedzieć o rodzajach kwiatów leszczyny! L e s z c z y n a j e s t r o ś l i n ą o d w o j a k i c h k w i a t a c h n a j e d n e j i t e j s a m e j r o ś l i n i e, j e s t r o ś l i n ą j e d n o p i e n n ą.

2. Co zauważyliście po poruszeniu gałązek z rozwiniętemi baziami? Jak się zachowały bazie po skropieniu je wodą? Pod jakiemi warunkami więc bazie wydają pyłek? Kiedy te warunki istnieją w przyrodzie? (Gdy słońce świeci a wiatr wieje.) W jaki sposób wtedy następuje zapylenie leszczyny? Czy jednak zawsze są warunki sprzyjające zapylaniu się roślin? (Brak słońca, powietrze wilgotne, deszcz.) W jaki sposób leszczyna stara się przetrwać przez niekorzystny czas? (Dzieci obserwowały, że leszczyna kwitnie około dwóch tygodni, że nie wszystkie bazie naraz się rozwijają i że poszczególne bazie rozwijają się stopniowo począwszy od nasady.) Dlaczego w ten sposób zapylenie leszczyny jest zapewnione? Dlaczego jest dobrze, że leszczyna nie wydziela pyłku w czasie niepogody? (Pyłek nie mógłby się przyczynić do zapylenia, bo wiatr nie może przenosić pyłku zwilżonego.) Kiedy można zauważyć nawet chmurki pyłku, unoszącego się nad krzakiem leszczyny? (Gdy po dłuższym czasie pogodnym i spokojnym naraz wiatr powstaje.) Skąd pochodzi ten większy zapas pyłku? O tem pouczy nas budowa bazi. Dzieci oglądają dokładnie bazie i zauważą, że na baziach dotąd nieporuszonych, znajdują się kupeczki pyłku. W jaki sposób gromadzi się pyłek

w takich kupeczkach? Dlaczego takie przechowanie pyłku jest korzystne? (Gdy nastaje wiatr, większa ilość pyłku rozprósza się i jest możliwość pewniejszego zapylenia.) W jaki sposób zapylają się np. śliwy? (Przez owady...) Co zaś jest konieczne potrzebne do zapylenia się leszczyny? Które rośliny także zapylają się zapomocą wiatru? (Żyto.) Stąd podział na rośliny owado- i wiatropylne. Opowiedzieć, w jaki sposób leszczyna się zapyla? Leszczyna jest rośliną wiatropylną.

3. Przypatrzmy się, jak leszczyna jest urządzona jako roślina wiatropylna! Jak dostosowane są bazie? (Różnica między baziami leszczyny a baziami iwy). Dlaczego leszczyna ze względu na czas rozkwitania zależna jest jedynie od wiatru? (Brak w tym czasie jeszcze owadów.) Dlaczego gromadne rozmieszczenie leszczyny jest ze względu na zapylenie korzystne? Dlaczego leszczyna kwitnie, nim dostanie liście? Dlaczego mimo mrozów, które następują często po zawiązaniu się owocu, owoc leszczyny nie zginie? (Budowa kwiatu żeńskiego.) — Opowiedzieć, jak leszczyna jest urządzona jako roślina wiatropylna. Jaka różnica zachodzi między kwiatami roślin wiatropylnych a owadopylnych? (Co do ubarwienia i zawartości nektaru jako przynęty u roślin owadopylnych, a odmiennej budowy kwiatów wiatropylnych.)

III. Uogólnienie. Do jakich roślin zaliczamy leszczynę ze względu na sposób zapylania kwiatów? Nieomal równocześnie z leszczyną kwitnie drzewo, rosnące nad rzekami i rowami — jest to olcha. Porównanie obu roślin! Dlaczego oba drzewa mogą tak wcześnie kwitnąć? (Kwiaty w baziach przygotowane już w jesieni.) Dlaczego muszą to być rośliny tylko owadopylne? (Brak wzgl. znikoma liczba owadów.) Dlaczego jako owadopylne kwitną przed rozwinięciem się liści? Dlaczego drzewa później rozkwitające mogą być owadopylnemi? Jak się różnią owadopylne od wiatropylnych co do budowy kwiatów? Jaki wpływ wywierają owady na rośliny? (Kiedy ich brak, rozwijają się rośliny wiatropylne, kiedy ukazują się w większych ilościach, zakwitają rośliny owadopylne.) Do zapamiętania: Rozwój kwiatów zależny jest od rozwoju owadów i postępuje równolegle z nim. (Kiedy we wczesnej wiośnie mało owadów, kwitną rośliny wiatropylne a mało jest roślin o kwiatach miododajnych. Wśród wiosny i lata rozmnażają się owady, dlatego też w tym czasie pełno kwiatów

na polach, łąkach, w lasach i ogrodach. Gdy jesień się zbliża, owady giną i ukrywają się na zimę, zanikają więc i rośliny. (Myśl tę należy rozwinąć i wskazać na obupólną zależność w poszczególnych porach roku.) Zależność roślin od zwierząt.

IV. Zastosowanie. W jaki sposób można mieć w pokoju już w początku lutego kwitnącą leszczynę? — Powiedzieliśmy, że we wczesnej wiośnie jest brak owadów. Który owad jest w tym czasie najliczniejszy? (Pszczoła.) Dlaczego pszczoła jednak mało korzysta z kwiatów leszczyny? (Zimno; pszczoła nie potrzebuje w tym czasie dużo pyłku; mało jej się wylęga, wystarczą zapasy pyłku, uzbierane w jesieni.) — W tym roku będziecie zważać pilnie na czas, w którym leszczyna dostaje nowe bazie już na rok przyszły!

Zadania: Leszczyna jako pierwszy zwiastun wiosny. — Kwiaty roślin wiatro- i owadopylnych. — Przykłady roślin jednopiennych.

Rogoźno. Aleksander Urbański.

WYCINKI.

Bobrzyńskiego „Dzieje Polski“ *)

Michał Bobrzyński, który pięćdziesiąt lat temu, w r. 1877, jako młody profesor prawa w Uniwersytecie Jagiellońskim, a zarazem współtwórca historyczno-politycznej t. zw. szkoły krakowskiej, ogłosił swe słynne *Dzieje Polski w zarysie*, wydane po raz drugi w r. 1881 a po raz trzeci w r. 1887, po następnych trzydziestu latach głośnej pracy sejmowej i rządowej w b. zaborze austrjackim, a wreszcie po dalszem dziesięcioleciu, w którym zjawiło się wskrzeszone państwo polskie, ogłosił obecnie, w samym końcu r. 1927, w lat pięćdziesiąt od pierwszego a w czterdzieści od ostatniego wydania, z wiejskiego zacisza wielkopolskiego w Garbach, czwarte wydanie.

Dzieje Polski w zarysie, od chwili ukazania się, wywołały i wywoływały większą burzę sporów niż jakakolwiek inna książka, zarówno w świecie naukowym jak politycznym. Prawdę mówiąc, zasadniczy pogląd dzieła Bobrzyńskiego, streszczający się w twierdzeniu, iż istotnej przyczyny upadku Polski szukać należy w nierządzie wewnętrznym ostatnich trzech stuleci czyli we własnych winach, wywołał żywą wymianę myśli w naszem dziejopisarstwie, ale ostatecznie nie tu było ostrze sporu, bo można było tylko inaczej rzucać światła, cienie, porównania z innemi krajami, ale jądro tego poglądu było niewątpliwie słuszne. Spór żywszy i słuszniejszy dotyczył przeniesienia poglądów *Dziejów Polski w zarysie*, wykazujących słabość władzy rządowej w Polsce, na życie porozbiorowe polskie

*) W związku z komunikatem księgarskim o nowem wydaniu *Dziejów Polski* Bobrzyńskiego (na stronie 96) podajemy niniejsze uwagi prof. St. Strońskiego z *Warszawianki*.

pod obcemi rządami, co prowadziło nietylko do dużych nieporozumień między t. zw. szkołą krakowską a społeczeństwem, lecz także do niemałych nieporozumień w głowach i pojęciach politycznych różnych i różnorakich zwolenników szkoły krakowskiej. Po odzyskaniu niepodległości książka Bobrzyńskiego zjawia się w stosunkach bardzo łagodzących to najgłębsze nieporozumienie.

A jednak Bobrzyński, jak do wydań poprzednich, dodał też obecnie *Uwagi Nowe*, w dalszym ciągu broniące tego poglądu, a zarazem nawiązujące do życia obecnego w państwie wskrzeszonem.

W toku tych *Uwag Nowych* wypowiada bowiem Michał Bobrzyński następującą myśl prostą:

— Naród dzisiejszy jest w wielu względach odrodzonym, ale tym samym narodem, na którym ciąży cała jego wiekowa przeszłość, na którego charakterze odbijają się wszystkie jej zalety i wady w sposób zadziwiający.

Znaczy to, że sprawa złego ustroju i nierządu, jak była istotną przyczyną upadku państwa przed laty 150-ciu, tak zjawia się nanowo, jako główna i rozstrzygająca, powtarzają się dawne objawy upierania się przy rozstroju, pod hasłem złotych wolności, bo „nie zerwało w nowem państwie życie polityczne zupełnie z przeszłością.“

Krótko mówiąc, s k ł o n n o ś ć d o r o z s t r o j u wraca, a wraz z nią niebezpieczeństwo to samo co poprzednio.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

MEDAL NA CZEŚĆ SŁOWACKIEGO. Komitet sprowadzenia zwłok Juljusza Słowackiego, ku pamięci tej wzniosłej chwili, wydał medal z podobizną poety. Twórcą medalu jest profesor szkoły sztuk pięknych w Warszawie, Breyer. Medal odbito w zakładach mennicy państwowej. Dochód ze sprzedaży medalu powiększy fundusz na budowę pomnika, na co komitet sprowadzenia zwłok Słowackiego złożył z zaoszczędzonych kosztów pogrzebu 25.000 złotych.

Pomnik Juljusza Słowackiego! Któż go nie pragnie? Może ci tylko, którzy dziś chwalą się współczesnością swej literackiej inteligencji, wypowiadając o tym olbrzymie uwagi, dowodzące, że go nie rozumieją! Ach, przelotnie się o tych ludziach wspomina, jako o awangardzie ataku na kulturę polską, aby tem bardziej podkreślić konieczność otoczenia jej blaskiem należnym, abyśmy nie zatonęli w ogarniającem nas morzu cynizmu międzynarodowego. Pomnik Słowackiego — nie jeden — ale w każdem środowisku kultury polskiej — stanąć musi, abyśmy wiedzieli, czem jest dusza polska.

Ale, gdy ukazuje się na ten cel — budowy pomnika — medal, to możnaby przypuścić, że należy polecić to dzieło sztuki dlatego tylko, że cel, któremu ono służy jest tak piękny. Daleki byłbym od takich zamiarów. Medal, gdyby był utworem miernym, trzebaby wycofać z obiegu. Na cel budowy pomnika nie wolno dawać byle czego. Na szczęście medal jest bardzo piękny.

Prof. Breyer, tworząc go, wyszedł ze znanego powszechnie typu wielkiego poety, ale odebrał mu to wszystko, co było tu banalnością. Głowa Słowackiego jest młodzieńcza, prześlicznie odczuta. Czoło w interpretacji artysty nabrało

większego wyrazu, usta są subtelne, żywe, uduchowione jak i cała twarz poety. Jest to portret, żywy portret, nie medal. Dokoła głowy napis: „Cały się stałem ojczyzną".

Druga strona medalu, prosta i szlachetna, przedstawia kontury sarkofagu w rytmicznie stylizowanej aureoli. Dokoła napis: „Na powrót prochów Juljusza Słowackiego, Warszawa, 26 VI 1927". Całość ma walory głęboko artystyczne. Prof. Breyer stworzył, z czcią i miłością, rzecz subtelną i wzruszającą.

Niech mają u siebie to drobne dzieło sztuki ci wszyscy, którzy wierzą wraz z poetą w to, że „wejdzie nieśmiertelność, jak anioł, w człowieka — i staniem ludem świata!"...

WYKŁADY PEDAGOGICZNE PRZEZ RADJO. Komisja wykładów pedagogicznych przez radjo, działająca z upoważnienia władz szkolnych, organizuje w drugiej połowie lutego — następujące wykłady ze stacji nadawczej warszawskiej:

W czwartek, 16 lutego, o godz. 12: prof. Leon Rewieński: Przyroda i człowiek w lutym. W sobotę, 18 lutego, o godz. 16: wiz. Bronisław Gebert: Jakie korzyści przynieść może nauczycielowi szczegółowa wizytacja szkoły ogólno-kształcącej. W poniedziałek, 20 lutego, o godz. 17.20: wiz. Jan Hellman: Komisja współpracy intelektualnej Ligi Narodów w sprawie wychowania. W środę, 22 lutego, o godz. 16: dr. Jadwiga Młodowska: Plan daltoński w seminarjum nauczycielskiem. W czwartek, 23 lutego, o godz. 12: prof. Józef Czekalski: Szlakiem karawan. W sobotę, 25 lutego, o godz. 16: dr. Marja Grzegorzewska: Zadania nauczyciela nowej szkoły. W poniedziałek, 27 lutego, o godz. 17.20: prof. dr. Adam Fiszer: Etnografja i szkoła. W środę, 29 lutego, o godz. 16: insp. Jędrzej Cierniak: Teatr ludowy.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

POLSKA MACIERZ SZKOLNA, WARSZAWA.

M. Małachowska: *Poradnik w sprawie kształcenia się nauczycieli szkół powszechnych.* Opracowany na podstawie rozporządzeń, okólników i regulaminów Min. W. R. i O. P. (Cena 1 zł 50 gr.)

Poradnik zawiera:

1) Ogólne wiadomości o kwalifikacjach nauczycieli szkół powszechnych.
2) Zestawienie w porządku chronologicznym ważniejszych rozporządzeń i okólników Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, odnoszących się do kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.
3) Informacje w sprawie programów i regulaminów pierwszego i drugiego egzaminu nauczycielskiego, kursów dla nauczycieli niewykwalifikowanych i kwalifikowanych, Państwowych Wyższych Kursów Nauczycielskich, kursu w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, Państwowego Instytutu Robót Ręcznych i Państwowego Instytutu Wychowania Fizycznego.
4) Wyczerpującą bibljografję, która uwzględnia literaturę pedagogiczną ogólną, metodykę poszczególnych przedmiotów i metodykę pracy społeczno-oświatowej.
5) Adresy: Kuratorjów, Seminarjów, Kursów Nauczycielskich, Wyższych Kursów Nauczycielskich, Instytutów, Bibljotek i Towarzystw Oświatowych.

NASZA KSIĘGARNIA, WARSZAWA.

Marja Juszkiewiczowa: *Jak Bolek zotał harcerzem.* Obrazek sceniczny w jednej odsłonie. Wyd. Teatr szkolny i domowy nr. 3. 1928. Str. 24. Cena zł. 0,50.

Bardzo ładny i miły obrazek sceniniczny. Rzecz dzieje się w obozie harcerskim. Wilczek Bolek chce koniecznie zostać harcerzem, ale regulamin na to nie pozwala, gdyż chłopiec nie ma jeszcze 12 lat. Chyba gdyby dokonał czynu bohaterskiego. Traf chłopcu dopomaga. Nadarza się nagle sposobność dokonania takiego czynu, i Bolek-bohater na drugi dzień może złożyć przyrzeczenie harcerskie. W przedstawieniu mogą brać udział sami chłopcy. Akcja toczy się żywo. Na scenie dużo ruchu i humoru. Są i chóry.

Dla tych zalet i dla walorów wychowawczych obrazek nadaje się na scenę szkolną.

Ewa Szelburg: *Zabawa jakich mało,* oraz trzy inne obrazki sceniczne. (Teatr szkolny i domowy Nr. 5.) 1928. Str. 47. Cena zł 0,90.

W zbiorku, zatytułowanym *Zabawa jakich mało,* znajdujemy oprócz tytułowego obrazka jeszcze następujące: Koszyczek z pisankami, Tańczące liście oraz Wróbelek i jaskółka.

Najdłuższym jest obrazek pierwszy (5 scen), pozostałe mają po jednej odsłonie. W *Zabawie jakich mało* bohaterami są: Jaś, Marysia, Żabka, Muchomorki, Krasnoludki i Król krasnoludkowy. Wszystkie obrazki odznaczają się poezją i fantazją, wszystkie napisane ładnym i mile w ucho wpadającym wierszem.

Książeczka zaopatrzona jest w ilustracje (ubiory grających) i wskazówki, jak ubrać małych aktorów.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Michał Bobrzyński: *Dzieje Polski w zarysie.* Wydanie czwarte. Tom I 296 stron. Tom II 332 stron. Cena zł 18.—

Głośne „Dzieje Polski" Bobrzyńskiego, oddawna wyczerpane w handlu księgarskim, ukazują się w nowem, czwartem wydaniu. Pierwsze wyszło akurat przed pół wiekiem, w r. 1877. A chociaż w ciągu tego pięćdziesięciolecia udoskonalone zostały metody badawcze, wzrosła znakomicie publikacja źródeł dziejowych i monografij, dzieło Bobrzyńskiego nic nie straciło na swej wartości, nietylko jako księga wytrawnego dziejopisarza, lecz i jako traktat głębokiego myśliciela, który rzuca snopy myśli na istotę przemian dziejowych narodu. W swoim czasie wokół książki Bobrzyńskiego zawrzała gorąca polemika, powstała przeciw niemu zawzięta góra uprzedzeń i namiętnych walk o zabarwieniu stronniczo-politycznem. Cała niemal t. zw. historyczna szkoła krakowska wyrosła z poglądów i sądów Bobrzyńskiego. Dziś, gdy wiatr dziejów odrzucił niejeden powód do papierowych walk i drażniących uniesień, z całym spokojem przystępujemy do tego dzieła wielkiego umysłu i trzeźwej rozwagi. Zapewne, „Dzieje" Bobrzyńskiego nie dadzą całkowitego obrazu przeszłości, ale myślącego czytelnika skłonią do poważnego zastanowienia się nad przeżyciami narodu, zmuszą do analizy utartych zapatrywań. I na tem przedewszystkiem polega długotrwała wartość tej książki, która w nowem pogłębionem zdobyczami nauki wydaniu długo jeszcze będzie najlepszą historją narodu polskiego w czasach przedrozbiorowych.

Wacław Grubiński: *Człowiek z klarnetem.* Nowele. Cena zł 5.50.

Ukazała się nowa książka autora „Lwów i św. Grojosnawa", świetnego dramatopisarza i nowelisty, Wacława Grubińskiego. Jest to zbiór nowel i opowiadań pt. *Człowiek z klarnetem,* zawierajacy, oprócz tytułowej noweli, jeszcze następujące utwory: „Moja żona"; „Mężczyzna czterdziestoletni"; „Kremowe róże"; „Kociak"; „Ona"; „Naparstek": „Ogień"; „Księga żywota" i „Grzeczny chłopczyk". Nowele Grubińskiego cechuje wielka plastyka i prawda psychologiczna, oraz wytworna forma.

W nabywaniu wyżej wymienionych książek pośredniczy Książnica Przyjaciela Szkoły Poznań, Różana 4a

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu